

Tartu Ülikool
Sotsiaal- ja haridusteaduskond
Haridusteaduste instituut
Koolieelse lasteasutuse õpetaja õppekava

Birgit Pung

TARTU LASTEAEDADE VÕÕRKEELEÕPETAJATE ARVAMUSED LASTELE
MOTIVEERIVA ÕPIKESKKONNA LOOMISEST VARAJASES VÕÕRKEELEÕPPES

Bakalaureusetöö

Juhendaja: Esta Sikkal

Läbiv pealkiri: Motiveeriv õpikeskkond

KAITSMISELE LUBATUD

Juhendaja: Esta Sikkal (MA, saksa keel ja kirjandus)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Kaitsmiskomisjoni esimees: Irja Vaas (mag, koolikorraldus)

.....

(allkiri ja kuupäev)

Tartu 2015

Resümee

Tartu lasteaedade võõrkeeleeõpetajate arvamused lastele motiveeriva õpikeskkonna loomisest varajases võõrkeeleeõppes

Uurimuse eesmärgiks oli välja selgitada Tartu tegevõpetajate arvamused lastele motiveeriva varajase võõrkeelee õpikeskkonna loomisel kasutatavatest meetoditest, vahenditest ja õpetaja enda suhtumisest võõrkeelde, ning kirjeldada laste motiveeritust takistavaid tegureid. Bakalaureusetöö on kvalitatiivne uurimus, mille andmeid koguti poolstruktureeritud intervjuudega viielt võõrkeeleeõpetajalt, kes juhendavad huviringe Tartu lasteaedades. Uurimuse tulemustest selgus, et võõrkeeleeõpetajate jaoks on oluline pakkuda lastele motiveerivat õpikeskkonda. Laste sisemist motivatsiooni ergutatakse eduelamustega, õpetaja ja lapse vahelise positiivse sidemega ning välist motivatsiooni kasutades tasustamissüsteeme. Intervjueeritud võõrkeeleeõpetajad kasutavad valdavalt TPR-meetodit, motiveerivaid ja mängulisi õppetegevusi, erinevaid õppe- ja tehnoloogiavahendeid. Laste motivatsiooni võivad takistada nii lasteaiast poolt loodud õpikeskkond kui ka lastevanemate, rühma- ja võõrkeeleeõpetajate hoiakud ja suhtumised varajasse võõrkeeleeõppesse, lisaks laste endi soolised ja ealised erinevused ning omavahelised suhted.

Märksõnad: varajane võõrkeelee õpe, motiveeriv õpikeskkond.

Abstract

Foreign language teachers opinions of creating motivating learning environment for children in context of early years foreign language learning in Tartu kindergartens

The aim of the research was based on foreign language teachers thoughts of how to create motivating early years foreign language learning environment for children, which consists of methods, equipments, teachers motivation and to describe children demotivating aspects. The empirical part of the qualitative study was carried out using semi-structured interviews with five foreign language teachers, who work in Tartu kindergartens. The research results showed that for teachers it's important to provide motivating learning environment for children. Having a positive connection between children and teachers, giving children a feeling of success will increase children intrinsic motivation. Teachers use mostly TPR-method, playful and motivating activities, technology and teaching materials. There were many children demotivation aspects: badly assembled daily arrangements, children gender, study group age differences, relationships between the children but also the attitude of parents, kindergarten and foreign language teachers for the foreign language study.

Keywords: early foreign language learning, motivating learning environment.

Sisukord

Resümee	2
Abstract	2
Sissejuhatus	4
Varajase võõrkeeleeõppe olemus ja võõrkeelte valik	4
Varajane võõrkeeleeõpe Eestis.....	5
TPR kui põhiline meetod varajases võõrkeeleeõppes	6
Motivatsioon ja selle takistused varajasel võõrkeeleeõppel	7
Motiveeriva õpikeskkonna loomine varajases võõrkeeleeõppes läbi õpetaja hoiakute, erinevate õppetegevuste ja võimaluste	9
Uurimuse eesmärk, uurimisküsimused	10
Metoodika.....	11
Valim	11
Andmete kogumine.....	12
Andmeanalüüs	12
Tulemused	14
Arutelu.....	23
Tänuõnad	26
Autorsuse kinnitus.....	26
Kasutatud kirjandus.....	27
Lisa 1. Bakalaureusetöö intervjuu küsimustik	
Lisa 2. Väljavõte uurijapäevikust	
Lisa 3. Väljavõte andmeanalüüsikeskkonnas <i>QCAmap</i> teostatud kodeerimisest	
Lisa 4. Pea-, üld- ja alakategooriate moodustamine	

Sissejuhatus

Tänapäeva ühiskonnas algab laste kokkupuude võõrkeelega juba noorest east ja seda just varajase võõrkeeleõppena lasteaedades (Goethe Institut Estland, s.a.; Ruutmets & Saluveer, 2008; Widlok, Petravić, Org, & Romcea, 2010), kuid varajase võõrkeele õpikeskkonnaga seotud laialdased uuringud Eesti kohta puuduvad. Lerkkanen'i et al. (2012) uuringust nähtub, et Eesti lasteaiaõpetajad kasutavad võrreldes Soome õpetajatega rohkem lapsekesksete ja laste poolt juhitud õpetamispraktikaid. Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputööde raames on eelnevatel aastatel uuritud varajast võõrkeeleõpet: Otto (2013) uuris varajase võõrkeeleõppe eeliseid ja probleeme ning Freimann (2014) tõi välja eelkooliealiste laste hinnangud varajasele võõrkeeleõppele. Senini pole aga eelnevalt uuringutes rõhku pandud motiveeriva õpikeskkonna saavutamise võimalustele ja meetoditele varajase võõrkeeleõppe puhul.

Motiveeriva keskkonna loomisel tõuseb laste keeleõppe huvi, mida saavutatakse läbi motiveerivate meetodite ja vahendite (Biricik & Özkan, 2012; Dralo, 2012). Lisaks on oluline roll õpetaja enda motiveeritusel ja positiivsel suhtumisel võõrkeelde (Moskovsky, Alrabai, Paolini, & Ratcheva, 2013). Õppetööst mitte huvitatud ja alamotiveeritud lapsed tekitavad rühmas ja õppimisel probleeme (Biricik & Özkan, 2012; Brumen, 2010; Wesely, 2010). Kui lapsel puudub võõrkeele rääkimiseks ja õppimiseks motivatsioon, siis jääb lapsel keeleoskus pigem passiivseks kui aktiivseks ning pikemaajaliste eesmärkide saavutamine on seetõttu keeruline (Chevalier, 2012; Moskovsky et al., 2013). Eelnevalt väljatoodud uuringute põhjal puuduvad teadmised, kuidas Eesti võõrkeeleõpetajad loovad lastele motiveerivat õpikeskkonda kasutades erinevaid meetodeid, vahendeid ja õpetaja enda suhtumist võõrkeelde ning millised takistavad tegurid mõjutavad laste motiveeritust.

Käesolev töö annab teoreetilises osas ülevaate varajase võõrkeeleõppe olemusest ning hetkeseisust Eestis, lisaks tutvustatakse TPR-meetodi rolli varajase võõrkeeleõppe kontekstis ning kirjeldatakse motivatsiooni olulisust ja motiveeriva õpikeskkonna saavutamise võimalusi varajase võõrkeeleõppe puhul. Töö teises osa kirjeldatakse uurimuse eesmärke, uurimisküsimusi ning meetodikaid. Töö viimases osa esitatakse uurimuse tulemused ning töö arutelu.

Varajase võõrkeeleõppe olemus ja võõrkeelte valik

Varajast võõrkeeleõpet viiakse läbi eelkooliealiste lastega viisil, mis suurendab nende teadlikkust võõrkeelest ning soovi ka edaspidi õpitavas keeles suhelda (Widlok et al., 2010).

Varajase võõrkeeleeõppe eesmärgiks on luua lastes positiivset suhtumist ja tekitada neis huvi võõrkeeles ning selle õppimise vastu arendades lastes avatust uute kultuuride vastu.

Õpikeskkonnas on tähtis luua lapsekeskne ja mänguline õhkkond, mis soodustab lastes positiivset suhtumist võõrkeeleeõppe saavutuste suhtes, sest läbi eduelamuse saavad nad enesekindlust, et võõrkeele õpingutega jätkata (Baker, 2005; Brumen, 2010; Widlok et al., 2010).

Mitmed autorid on välja toonud, et kõigil lastel on sündides eeldus saada mitme keele oskajaks, sest väikelastel on kaasasündinud omadus kiiresti selgeks saada keeleõppe erinevaid aspekte (sõnavara, hääldus jne) (Baker, 2005; Biricik & Özkan, 2012). Eelkooliealised lapsed õpivad keelt kiiremini kui algkooliõpilased ja saavutavad seeläbi hea keeletunnetuse ning suhtlemispädevuse. Lisaks mõjub võõrkeele õppimine hästi laste kognitiivsele arengule, mõjutades nende loominguilisust ja mõtlemise paindlikkust (Brumen, 2010; Widlok et al., 2010). Laste kasvades motiveerituse ajendid muutuvad (Domínguez, Vitiello, Maier, & Greenfield, 2010) ning seetõttu võib uue keele õppimine muutuda mõnevõrra raskemaks, seega on varajase võõrkeeleeõppe olulisus omandamas tänapäeval üha suuremat rolli (Biricik & Özkan, 2012).

Viimastel aastatel on peamiseks õpetamise keeleks saanud inglise keel. Kaks kolmandikku Euroopa tööealisest elanikkonnast oskab inglise keelt ning Eestis keskkooliastmes õpivad 94 protsenti õpilastest inglise keelt võõrkeelena (Roon, 2013). Biricik ja Özkan (2012) on inglise keelt nimetanud kui *lingua franca* 'ks ehk keeleks, mida oskavad paljud inimesed maailmas ja sellepärast on inglise keel omandanud niivõrd olulise positsiooni varajase võõrkeele õpetamisel. Ka lastevanemad soovivad, et nende lapsed õpiksid esimese võõrkeelena eelkõige inglise keelt, arvates, et lapsed saavad tulevikus ülemaailmses suhtluses paremini hakkama. Lastevanemad ei mõista, et last ümbritsevas kultuuris ei pruugi inglise keele õppimine niivõrd oluline olla, sest see võib mõjuda lapse motivatsioonile halvasti. Nimelt kui laps on omandanud juba inglise keele suhtlustasandil, võib tekkida arusaam, et teiste keelte omandamine oleks ülearune pingutus. Sellepärast tuleks võõrkeeleeõpet alustada keerulisema grammatikaga keeltega nagu näiteks vene või saksa keel, mis annavad lastele hilisemas elus paremad võõrkeele õppimise oskused ning kergendavad lihtsamate võõrkeelte õppimist nagu näiteks inglise keel (Türk, 2004; Widlok et al., 2010).

Varajane võõrkeeleeõpe Eestis

Euroopa keeleõppe raamdokumendis (2007) tuuakse välja, et keeleõppe on kasutoovam, kui võõrkeeltega tegeleda kogu elu, sellepärast tuleks varajase võõrkeeleeõppega alustada juba

lasteaias. Eesti Koolieelse lasteasutuse riiklikus õppekavas (2010) ei ole viidet varajase võõrkeeleõppe korralduse ja sisu kohta. Sellele vaatamata on Eestis järjest enam hakanud levima varajane võõrkeelte õpetamine. Enamjaolt õpetatakse lasteaedades inglise keelt ning seda just lapsevanemate soovil (Soll, 2006). Tartu linna kodulehekülje (s.a.) andmetel õpetatakse inglise keelt Tartus kümnes era- ja munitsipaallasteaias. Widlok et al. (2010) on väitnud, et motivatsiooniliselt ei ole kasulik alustada varajase inglise keele õppega, seetõttu populariseeritakse üha sagedamini saksa keele õpet lasteaias. Saksa keele õpetamisega lasteaias ja sellele tuntuse kogumisega tegeleb Eestis Goethe Instituut, mis alustas projektiga „Saksa keel lasteaias“ juba 2007. aastal. 2013/2014 õppeaasta seisuga on Eestis hetkel 17 ja sealhulgas Tartus 9 lasteaeda, kus õpetatakse saksa keelt (Goethe Institut Estland, s.a., Tartu linna koduleht, s.a).

Väga olulisel kohal varajase võõrkeeleõppe puhul on ka õpetajate koolitus. Otto (2013) on oma bakalaureusetöös leidnud, et õpetajad ei ole kuigi kindlad oma metoodilistes teadmistes. Tänapäevaks on varajase võõrkeele õpetajatel võimalik enda teadmisi täiendada koolitustel, näiteks Goethe Instituut lõi 2009. aastal täiendkoolituse õppekava saksa keele õpetajatele, kus saab teadmised metoodikast, kuidas kavandada ja ellu viia varajast võõrkeeleõpet ning oskuse analüüsida oma tegevusi (Goethe Institut Estland, s.a).

TPR kui põhiline meetod varajases võõrkeeleõppes

Dralo (2012) toob välja, et varajase võõrkeele õpetamiseks on oluline õpetajatel kasutada meetodeid, mis on sobivad lastele ning sellepärast on parimaks meetodiks see, mis on õpetaja enda poolt läbi proovitud, töötatud ning ka rühmale sobivaks viimistletud. Võõrkeele õpetamiseks peetakse parimaks käsutäitmismetodit ehk TPR-metodit (ingl. keeles Total Physical Response), mis on James Asher'i poolt väljatöötatud (Brumen, 2010; Ruutmets & Saluveer, 2008). Edaspidi on töös kasutatud lühendit TPR-meetod. Er (2013) toob välja, et TPR-metodit on kasulik kasutada just väikelastega, sest esiteks taolisele õpetamisstiilile saab juurde lisada erinevaid tehnikaid ja tegevusi, nagu jutte, mängu jms. Teiseks on väikelaste õpetamisel tähtis, et nad saaksid pidevalt liikuda ja tegevuses olla, sest neil on väga palju energiat, kuid vähe pika-ajalist keskendumisvõimet. Kolmandaks ei tekita antud meetod lastest õppimisärevust, sest õppimine toimub läbi tegevuse ning alateadlikult.

Antud meetodi põhimõtteks on õpetada keelt läbi varieeruvate tegevuste, seega ei kasutata ainult tekste, vaid laule, mängu, liikumistegevusi jms, mis motiveerivad lapsi ning tekitavad neis huvi ja rõõmu võõrkeelt õppida (Er, 2013). Meetodi eesmärgiks on arendada lapse mälu, korrates sõnu ja fraase, et tekiks tugevam mälujälg (Brumen, 2010). TPR-meetodi

puhul saavutatakse esmalt võõrkeele õppimisel kuulamise ja mõistmise oskus ning seejärel rääkimise oskus, mis sarnaneb laste emakeele õppimise olukorrale. Seega TPR-meetodi järgi õpetamine algab võõrkeelsete käskluste kuulamisest, millele järgneb füüsiline reageerimine (kuulan ja tegutsen). Antud meetodi puhul on oluline, et õpetaja julgustaks lapsi võõrkeeles rääkima siis, kui nad on selleks ise valmis (Asher, 1969; Er, 2013).

TPR-meetodi puhul tuleb arvestada laste eripärasid (kinesteetiline, nägemis-, kuulmismälu), kasutades sobivaid mängu, laule, jutte või näitevahendeid. Näiteks kinesteetilise mäluuga lapsed õppivad läbi tegevuslike mängude, nägemismäluuga lapsed saavad võõrkeele õppimisel abi erinevatest näitevahenditest ning kuulmismäluuga lapsed saavad õppetööd seostada läbi sõnade ja rütmide (Er, 2013).

Motivatsioon ja selle takistused varajasel võõrkeeleõppel

Motivatsiooni võib defineerida kui enesealgatuslikku, kindlasuunalist, jõulist ja püsivat energiaallikat, mida suunates jõutakse eesmärgipärase käitumiseni. Motivatsiooni mõõdetakse läbi efektiivse õppimise ja õpetamise protsessi, sest õppimist ja motivatsiooni nähakse kui seotud ringi, mida saab kirjeldada näiteks positiivse tsükli (kõrge motivatsioon → head saavutused → kõrge motivatsioon) või negatiivse tsükli (madal motivatsioon → halvad saavutused → madal motivatsioon) (Biricik & Özkan, 2012; Dralo, 2012; Dörnyei & Ushioda, 2013; Krull, 2000). Motivatsiooni on võimalik käsitleda läbi mitmete tegurite, näiteks läbi kognitiivsete, emotsionaalsete, isikuliste ja sotsiaalsete faktorite (Krull, 2000). Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine (2007) jaotab motivatsiooni sisemiseks ja väliseks, instrumentaalseks ja integratiivseks või kui motiiviks on suhtlemispüüe ehk vajadus suhelda.

Väline motivatsioon kujutab endast soovitud lõpptulemuse saavutamist erinevate tegurite mõjul, nagu väärtushinnangulised reeglid ja välised tasustused, mis on kõige tavalisemaks välise motivatsiooni ajendiks (Dörnyei & Ushioda, 2013). Tasustuseks võivad olla erinevad positiivsed (kiitmine) või negatiivsed vahendid (märkuste tegemine, karistamine), et vältida ebasoovitud tulemusi (Dörnyei & Ushioda, 2013; Krull, 2000; Tropp & Mägi, 2008). Näiteks võivad välise motivatsiooni stiimuliteks olla kooliõpilaste puhul hinded, väikelastel aga soov eakaaslastele muljet avaldada või vanematele rõõmu pakkuda (Bergin & Bergin, 2011). Väärtushinnangulised reeglid kujutavad endast ühiskondlikke väärtusi ja norme, mida lastele kehtestatakse ning mis ei ole seotud laste endi sisemiste soovidega, neid reegleid rikkudes tunnevad lapsed süütunnet (Dörnyei & Ushioda, 2013).

Sisemist motivatsiooni defineeritakse kui tegutsemisviisi, mida tehakse iseenda heaolu pärast ning tegevus ise on lapsele rahuldustpakkuv (Bergin & Bergin, 2011). Brumen (2010) on nimetanud sisemist motivatsiooni, kui lapse pidevat soovi uusi teadmisi saada. Sisemine motivatsioon on mõjutatud kõige enam kolmest aspektist – pädevus, kuuluvus ja iseseisvus. Pädevus väljendub laste enesekindluses ja usus ülesandega hakkama saamises, selleks peavad ülesanded olema piisavalt keerulised ent sooritatavad. Samuti on oluline osa positiivsel tagasisidel, mis liigitub välise motivatsiooni tasustuse alla (Robin, 2012). Varajases võõrkeeleeõppes on tähtis, et lapsed tunneksid rõõmu (*ingl. keeles joy*) õppimisest, sest nad on sisemiselt motiveeritud võõrkeelt õppima vaid siis, kui tunnevad, et tegemist ei ole sunnitud olukorras õppimisega (Brumen, 2010; Wesely, 2010). Ei saa eeldada, et lapsed soovivad ilma põhjuseta võõrkeelt õppida. Sellepärast tuleb lastele luua positiivsed ootused ja nauding keeleõppe suhtes, sest motivatsioon tekib lastes läbi tegevuse edukuse (Biricik & Özkan, 2012; Brumen, 2010). Väikelapsed tähtsustavad kuuluvus- ja hoolivustunnet enda ümber, sest neid motiveerib vanemate ja perekonna tähelepanu ning heameel. Lisaks soodustab laste sisemise motivatsiooni süvenemist võimalus ise otsustada oma õppetegevuse üle, sest nii tekib õppimisega personaalsem suhe (Robin, 2012).

Instrumentaalne motivatsioon on mõjutatud välistest stiimulitest (sarnaselt välisele motivatsioonile), sest keelt õpitakse saavutamaks praktilisi lõppeesmärke, näiteks õpilaste jaoks on need hinded (Furman, 2008; Gardner, 2010; Yu & Downing, 2012). Instrumentaalse motivatsiooni puhul ei ole eesmärgiks osata võõrkeelt, et teistega suhelda, sellepärast õpetakse keelt kindlas mahus ja sõnavara piirdub ainult vajaminevaga, et saavutada konkreetseid eesmärke. Näiteks võõrkeelsete laulude laulmine või neist aru saamine (Finegan, 2007). Väikelaste puhul kirjeldatakse siiski enam integratiivset motivatsiooni, sest põhikohal on positiivne hoiak ja huvi võõrkeelee õppimise vastu (Gardner, 2010; Rannut, 2005). Integratiivse motivatsiooni eesmärgiks on soov suhelda eakaaslaste ja õpetajaga võõrkeeles, sellepärast on õpitav sõnavara suurem ja tihedalt seotud suhtlemiseks vajalike sõnadega (Finegan, 2007; Rannut, 2005).

Väikelaste motiveeritus avaldub soovis saavutada pädevus igapäevastes olukordades, näiteks keeleõppimisel, et suhelda emaga, õpetajaga või osaleda õppemängus (Bergin & Bergin, 2011). Võõrkeelee õppimisel ja saavutustel on motivatsioonil suur osakaal, vastupidiselt emakeele õppimisele (Moskovsky et al., 2013). Võõrkeelee õppimine on pikaajaline tegevus ning selle aja vältel ei püsi lastel motivatsioon alati samal tasemel, näiteks võib see teatud ajaperioodi jooksul tugevalt erineda (Dörnyei & Ushioda, 2013). Laste motivatsiooni takistused tulenevad eelkõige laste ealistest iseärasustest, nagu näiteks kiire

unustamine ja lühike tegevustele keskendumise aeg (Kikas, 2008). Sellepärast on oluline õpetajatel teada laste iseärasusi, nimelt poistel on madalamad võimed ülesandepõhilistes tegevustes võrreldes tüdrukutega ning tüdrukud on edukamad verbaalselt (Van der Aalsvoort, Lepola, Overtoom, & Satu Laitinen, 2015; Veisson, 2008).

Õpetajal on vaja luua selline õpikeskkond, mis hoiab laste tähelepanu võõrkeele õppimise juures ning aitab neid motiveerida (Brumen, 2010). Tuleks jälgida, et lastel ei tekiks olukordi, kus nad on vähe- või alamotiveeritud, sest siis kaob neil soov võõrkeelt õppida ning nad võivad hakata õppetööd ja eakaaslasi segama (Biricik & Özkan, 2012). Väikelaste motivatsiooni puhul tuleks märgata, kuidas laps mingit tegevust sooritab ja sellega hakkama saab, et õpetaja saaks selle järgi lapsele eakohaseid õpieesmärke püstitada (Biricik & Özkan, 2012; Mokrova, O'Brien, Calkins, Leerkes, & Marcovitch, 2013).

Motiveeriva õpikeskkonna loomine varajases võõrkeeleõppes läbi õpetaja hoiakute, erinevate õppetegevuste ja võimaluste

Lapsed tuleb haarata motiveerivasse tegevusse ajani mil tekib õppimine, see aga eeldab, et õppetegevusi tuleb pidevalt edasi arendada, et lastel huvi säiliks (Mokrova et al., 2013). Motiveeriva õpikeskkonna abil saame lastele luua võimalused areneda potentsiaalselt võimekaks, osavaks ja intelligentseks (Dralo, 2012). Sellepärast on tähtis luua rühmakeskkond, mis on meeldiv ning kus tähtsustatakse kokkukuuluvustunnet (Brumen, 2010; Dörnyei & Ushioda, 2013).

Väikelaste motiveerimisel on Biricik'i ja Özkan'i (2012) järgi suur roll õpetaja enda käitumisel, sest nad täidavad lasteaia keskkonnas lapsevanema rolli. Õpetajad, kes omavad teadmisi motivatsiooni kohta, suudavad suurema tõenäosusega paremini ise hoida enda motiveeritust kui ka seda lastes tõsta (Oruç Ertürk, 2013, Moskovsky et al., 2013). Biricik'i ja Özkan'i (2012) uurimuses on esitatud soovitusel õpetajatele, kuidas luua motiveeriv õpikeskkond läbi õpetajate hoiakute kujundamise. Esiteks tuleks õpetajal ise olla motiveeritud, sest õpetajate endi motiveerituse tase on seotud nende võimete ning oskustega võõrkeelt lastele hästi õpetada (Oruç Ertürk, 2013). Väikelastele meeldivad inimesed, kes on õnnelikud ja naljakad, sest need omadused seostuvad motivatsiooniga. Tähelepanu tuleks pöörata ka arusaadavatele juhistele ning vajadusel kasutada laste emakeelt, kindlustamaks, et lapsed mõistavad tööjuhendeid. Teiseks peaks õpetaja ühe ajaperioodi jooksul küllaltki vähe ainult rääkima, sest väikelapsed tüdinevad kiiresti ning nad ei jõua tegevusetult ühe koha peal kaua olla (Biricik & Özkan, 2012).

Lapsed puutuvad õppimisel kokku nii sisemise kui välise motiveerimisega (Bergin & Bergin, 2011; Krull, 2000). Välist motivatsiooni ergutatakse läbi tasustamise, näiteks suuline julgustus ja kiitmine õpetajalt, mis edendab lastes enesekindlust ja –väärikust ja seeläbi sisemist motivatsiooni võõrkeelt õppida (Brumen, 2010). Laste välise motivatsiooni kindlustamiseks on erinevaid võimalusi, näiteks tasustamised nagu kleepsud või tähekesed, mida lastele jaotatakse positiivse käitumise ja õigete vastuste eest. Taolised stiimulid on väikelaste jaoks kõige rohkem motiveerivad, sest rühmas tekib võistlusmoment, mis soodustab võõrkeele õppimist läbi rahulolu tekke (Biricik & Özkan, 2012). Robins (2012) toob välja, et kui lühiajaliselt kasutatakse välise motiveerimise võtteid, on õppimine kasutoovam kui sisemise motiveerimise puhul. Tasustuse eemaldamisel õppetegevusest aga langeb laste soorituse edukus ning hiljem on keeruline lastes taas sisemist motivatsiooni tõsta. Teisest vaatenurgast on aga leitud, et välise ja sisemise motivatsiooni seos ei ole alati negatiivne või üksteist välistav. Nimelt välised tasustused, mis on kooskõlas inimese sisemiste eesmärkidega pigem aitavad õppimise motivatsioonile kaasa (Dörnyei & Ushioda, 2013).

Sisemise motivatsiooni puhul on olulised tegevused ja olukorrad, kus lapsed tunnevad tegevuse üle huvi, edu-, rahuldus- või rõõmutunnet (Caner, Subaşı, & Kara, 2010; Krull, 2000). Eelnimetatud emotsioone saavad lapsed läbi metoodiliselt huvitatavate tegevuste (Brumen, 2010). Autorite Biricik ja Özkan (2012) ja Brumen (2010) järgi soovivad lapsed võõrkeeleõppe puhul olla aktiivselt tegevuses, nagu näiteks liikumine, rääkimine, laulmine. Lisaks meeldib lastele tegevuste mängulisus, näiteks mängimine erinevate hääldtega, naljakate hääldte tegemine ja tegevuste imiteerimine. Kõige enam meeldib lastele võõrkeeleõppe puhul laulda laule ja viisijuppe, samuti kuulata jutte ja teha kaasa tegevusi nt mängida erinevaid keelemänge. Eelkoolialiste laste motiveerimisel tuleks eelkõige mõista, et nad ei tee vahet enda võimekuste, ootuste ning ülesannetele antava väärtuste vahel. Väikelapsed usuvad, et kui nad suudavad ülesannete puhul piisavalt pingutada, on nad neis tegevustes ka piisavalt võimekad ning ülesanded, mida peetakse huvitavaks, on neile alati kasulikud ja olulised (Mägi & Tropp, 2008).

Uurimuse eesmärk, uurimisküsimused

Töö eesmärgiks on välja selgitada Tartu tegevõpetajate arvamused lastele motiveeriva varajase võõrkeele õpikeskkonna loomisel kasutatavatest meetoditest, vahenditest ja õpetaja enda suhtumisest võõrkeelde ning kirjeldada laste motiveeritust takistavaid tegureid.

Töö autor soovib leida vastuseid järgnevale kahele pea-uurimisküsimustele ning kahele alauurimisküsimusele:

1. Kuidas võõrkeeleeõpetajad loovad lastele varajase võõrkeelee õppimiseks motiveeriva õpikeskkonna? Küsimus põhineb teoorial, kus selgitatakse, et pakkudes lastele motiveerivat õpikeskkonda, areneb laste kognitiivne ning intellektuaalne areng (Dralo, 2012). Taoline õpikeskkond peaks olema lapsele meeldiv, turvaline, kus tähtsustatakse kokkukuuluvustunnet (Brumen, 2010; Dörnyei & Ushioda, 2013).
- 1.1. Milliseid lapsi motiveerivaid meetodeid ja võimalusi võõrkeeleeõpetajad kasutavad varajase võõrkeelee õpetamisel? Küsimus põhineb Brumeni (2010) uurimusel, kus selgitatakse, et varajase võõrkeeleeõppel on oluline kasutada TPR-meetodit, samas toob Dralo (2012) välja, et õpetamisel on parimaks meetodiks selline, mis on õpetaja enda poolt läbi proovitud, töötatud ning ka viimistletud sobivaks. Lastele meeldivad aktiivsed tegevused, mis on seotud mängulisuse, liikumisega ja muusikaga. Lisaks erinevate juttude nii kuulamine kui ka imiteerimine ja erinevate häältega mängimine (Biricik & Özkan, 2012; Brumen, 2010). Laste väliseks motiveerimiseks kasutatakse laste suulist julgustamist ja kiitmist ning tasustamist, näiteks kleepsud või tähekesed, mida lastele jaotatakse hea käitumise ja õigete vastuste eest (Biricik & Özkan, 2012; Brumen, 2010).
- 1.2. Kuidas mõjutavad võõrkeeleeõpetajast lähtuvad tegurid (hoiakud, suhtumised, huvid jne) laste varajase võõrkeelee õpimotivatsiooni? Küsimus tuleneb Moskovsky et al. (2013) uurimusest, kus väidetakse, et õpetaja enda motiveeritus pole ainult seotud, vaid ka võib parandada laste õpimotivatsiooni.
2. Milliseid takistusi õpetajad tajuvad laste motivatsiooni osas? Küsimus põhineb teoorial, kus selgitatakse, et võõrkeelee õppimine on pikaajaline tegevus ning õppimise ajal ei püsi lastel motivatsioon alati samal tasemel, näiteks mõnel päeval võib motivatsioon olla madal, kuid järgmisel päeval kõrge (Dörnyei & Ushioda, 2013). Õpetajatel on oluline endale teadvustada, millised faktorid mõjutavad ja takistavad laste õpimotivatsiooni, et luua hea õpikeskkond ja seeläbi hoida laste võõrkeelee õppimise motivatsiooni stabiilsena (Biricik & Özkan, 2012).

Metoodika

Valim

Valimi moodustamiseks kasutati mugavusvalimit, mille kohaselt valiti uuritavaid mugavuse ja kättesaadavuse alusel, mis vastasid uurija püstitatud kriteeriumile (Robinson, 2013). Kriteeriumiks oli leida uuritavaid, kes juhendavad Tartu linna lasteaedades võõrkeelee

huviringe. Uuritavatega saadi ühendust läbi Tartu linna lasteaedade õppealajuhatajate ja direktorite, samuti läbi Tartu Saksa Kultuuri Instituudi. Valimisse kuulusid kolm saksa ja kaks inglise keele õpetajat. Uuritavate tööstaaž varieerus alates 0,5 aastast kuni 10 aastani.

Andmete kogumine

Andmete kogumiseks kasutati poolstruktureeritud intervjuud, sest nagu Laherand (2008) välja toob, on intervjuu eelisteks paindlikkus ja ootuseks on saada palju erinevaid ning täpsustavaid vastuseid. Antud töö raames kasutatud intervjuu küsimustik koostati ja viidi läbi autori enda poolt.

Intervjuu koosnes neljast osast ehk neljast põhiküsimusest, millele järgnesid täpsustavad ja selgitavad alaküsimused. Enne intervjuu läbiviimist selgitati uuritavatele uurimistöö eesmärki ja viidi kurssi uurimistöö temaga, samuti paluti luba intervjuu salvestamiseks. Intervjuu algas sissejuhatavate küsimustega uuritavate taustaandmete kogumiseks ning positiivse õhkkonna loomiseks.

Uurimuse esimese osa küsimustega sooviti leida vastuseid, kuidas õpetajad mõistavad laste motiveerimise olemust ja tähtsust võõrkeeleeõppes. Samuti milliseid meetodeid ja teisi võimalusi võõrkeeleeõpetajad kasutavad laste motiveerimiseks. Teise osa küsimustega püüti selgitada, milliseid võtteid ja vahendid loovad lastele motiveeriva õpikeskkonna. Selleks võivad olla näiteks erinevad õppetegevused, rühmaruumi kujundus, tehnoloogilised ja materiaalsed abivahendid ning võõrkeeleeõpetaja suhtlus kaastöötajate või lastevanematega. Kolmanda osa küsimustega sooviti teada, kuidas õpetajad tunnetavad enda motiveerituse olulisust ja mõju laste soovile võõrkeelt õppida. Neljanda osa küsimuste abil uuriti, milliseid takistusi õpetajad näevad kodu- ja lasteaiatasandil ja kuidas muutub laste motiveeritus võõrkeelt õppida õppeaasta jooksul. Intervjuude küsimustik on välja toodud töö lisas nr 1.

Uurimuse usaldusväärsuse tagamiseks viidi esmalt läbi pilootintervjuu, et teada saada, kas planeeritud küsimused on uuritavatele üheselt mõistetavad. Peale pilootintervjuu läbiviimist kohandati paari küsimuse juures sõnastust. Kuna sisulisi muudatusi intervjuuküsimustikus ei tehtud, on andmestikku kaasatud ka pilootintervjuu. Samuti pidas autor usaldusväärsuse suurendamiseks uurijapäevikut, mis on leitav lisas nr 2.

Andmeanalüüs

Andmete analüüsimiseks kasutati kvalitatiivset sisuanalüüsi. Kvalitatiivne sisuanalüüs võimaldab kasutada erinevaid lähenemisviise, kuid antud töö koostamisel kasutati induktiivset sisuanalüüsi (Elo & Kyngäs, 2008). Induktiivset lähenemisviisi kasutatakse, et olla avatud

uuele võimalikule informatsioonile, kui uuritava teema kohta ei ole piisavalt teoreetilisi või uuritavaid andmeid (Laherand, 2008; Elo & Kyngäs, 2008).

Andmeanalüüsi esimeses etapis transkribeeriti andmete kogumise käigus saadud intervjuud. Läbiviidud intervjuud kodeeriti võimalikult täpselt, ent pidades eelkõige silmas andmete uurimisküsimustele vastavust (Laherand, 2008). Kodeerimisel kasutati transkriptsioonimärke (Dresing, Pehl, & Schmieder, 2015), et andmete analüüsimisel saaks tähelepanu pöörata ka mitteverbaalsetele andmetele. Andmete transkribeerimisel kasutati transkriptsioonimärke: (.) lühike paus, (2) pikem paus, (()) analüüsitava enda märkused.

Andmeid analüüsiti andmeanalüüsikeskkonnas *QCAmap*. Intervjuude transkribeeritud failid muudeti failitüübiks .txt ning lisati need andmeanalüüsikeskkonda *QCAmap*. Seejärel sisestati *QCAmap* andmeanalüüsikeskkonda neli uurimisküsimust, millele hiljem hakati andmetest kodeerimise teel vastuseid otsima. Enne kodeerimist loeti intervjuu tekste korduvalt läbi, et andmetega tutvuda. Elo ja Kyngäs (2008) toovad välja, et induktiivse sisuanalüüsi puhul liigutakse üksikult üldisele, seega alustatakse kodeerimisel üksikute koodide otsimisega ning kategooriad moodustuvad saadud andmetest. Peale intervjuude lugemist viidi andmetega läbi avatud kodeerimine, mida tehakse teksti lugedes ja koodide ning mõtete üles kirjutamisega, mille tulemusena saadakse koodide ja kategooriate nimekiri (Elo & Kyngäs, 2008, Laherand, 2008). Näide andmeanalüüsikeskkonnas *QCAmap* teostatud kodeerimisest on nähtav lisas nr 3. Peale kodeerimist grupeeriti sarnaste tähendustega koodid sisu iseloomustava nimetustega alakategooriateks (Elo & Kyngäs, 2008). Näide alakategooriate tekkimisest tabelis 1.

Tabel 1. Alakategooriate moodustamine koodidest

Alakategooria	Koodid
Tasustamissüsteemid	<ul style="list-style-type: none"> Tasustus – komm, õhupall, kleeps, puuvili vms. Tasustust ei saa igakord. Tasustust saavad kõik, kes tunnis olid. Tasustuse kasutamine õppe-eesmärgil (mis värv, mitu tükki jne). Lastele meeldib asju saada. Lapsed pingutavad tasustuse nimel rohkem. Tasustamine ei pruugi olla motiveeriv.

Pea- ja üldkategooriad moodustati manuaalselt alakategooriatest. Eelnevalt moodustatud alakategooriad kirjutati välja Wordi dokumenti ning sarnase sisu ja tähendusega alakategooriate koondamisel tekitati kokkuvõtlikud ja sisu iseloomustava nimetusega üldkategooriad (Elo & Kyngäs, 2008). Koondatud üldkategooriateks said *motiveerivad*

meetodid ja õppetegevused, võõrkeeleeõpetajast lähtuvad tegurid, laste sisemine ja väline motiveerimine, lastele pakutav füüsiline õpikeskkond ning laste motivatsiooni takistused. Seejärel koondati üldkategoriad kokkuvõtva ja koondava nimetusega peakategooriaks - *lastele motiveeriva õpikeskkonna loomine*. Tekkinud kategooriate süsteem on kujutatud lisas nr 4.

Andmete analüüsi usaldusväärsuse suurendamiseks pakuti uuritavatele lugeda transkribeeritud intervjuusid. Tutvustati uuritavatele võimalust oma intervjuule täiendusi teha ning vajadusel võimalust kustutada intervjuust osasid, mis uuritavatel ei sobi avalikustada. Viiest uuritavast ainult üks uuritav saatis lisatäiendusi meili teel ning mitte keegi intervjuueeritavatest ei soovinud kustutada intervjuust kogutuid andmeid. Analüüsitavaid andmeid on kokku 44 lehekülge.

Lisaks kasutati töö usaldusväärsuse suurendamiseks kaaskodeerija abi. Kaaskodeerija kodeeris antud töö andmete seast 1/5. Kaaskodeerijaga kohtumisel ning kodeerimisandmete läbivaatamisel selgus, et olulisi erinevusi kodeerimisel ei esinenud. Lisaks viidi autori poolt läbi korduskodeerimine, mille käigus parandati mõnede koodide sõnastust, lisati juurde ning eemaldati koode.

Tulemused

Andmeanalüüsi tulemusena moodustati üks peakategooria – lastele motiveeriva õpikeskkonna loomine ja viis üldkategoriat: 1. motiveerivad meetodid ja õppetegevused; 2. võõrkeeleeõpetajast lähtuvad tegurid; 3. laste sisemine ja väline motiveerimine; 4. lastele pakutav füüsiline õpikeskkond; 5. laste motivatsiooni takistused. Tulemusi esitatakse kokkuvõtlikult üldkategooriate ja alakategooriate kaupa. Juurde lisati intervjuueeritavate tsitaadid tulemuste kinnistamiseks ja illustreerimiseks. Tsitaadid esitakse kaldkirjas.

Lastele motiveeriva õpikeskkonna loomine

Uurimusest selgus, et motiveeriva õpikeskkonna puhul on seotud erinevad elemendid. Alates õpetaja enda suhetest lapsega, lõpetades erinevate abimaterjalidega, mida laste motiveerimiseks kasutatakse.

Kõik ongi seoses, kindlasti mängib õpetaja ise tähtsat rolli, nt peaks tekkima side lapse ja õpetaja vahel, sest kui see ei teki, siis see ei motiveeri last õppima. Lisaks peaks õpetaja oskama arvestada laste individuaalsusega. Samuti on plussiks abivahendid, et tund oleks huvitavam ja tunnis sundimatu õhkkond. Oluline on, et laps jõuaks ise asja tunnetuseni, et kõik on omavahel seotud (Õpetaja 3).

1. Motiveerivad meetodid ja õppetegevused

Antud üldkategooria alla koondatud alakategooriates tuuakse välja esiteks erinevad õpetamismeetodid, sealjuures enamkasutatav on TPR-meetod. Teiseks kirjeldatakse õppetegevusi, mis on suuremal või vähemal määral seotud mängulisusega. Kolmandaks tutvustatakse õppetegevuse ülesehituse olulisemaid aspekte motiveerimise korral.

1.1. *TPR-meetod.* Uuritavate vastuseid analüüsides selgus, et õpetajad kasutavad oma töös kõige enam TPR-meetodit.

Meil on TPR-meetodit hästi palju tegevustes sees, ma proovin võimalikult palju seda, mida ma räägin või teen, näidata pildi pealt (Õpetaja 4).

Varajase võõrkeelega õppemetoodika sisaldab kindlasti käelist tegevust, liikumist, lugude jutustamist, liisusalme ja riime, igasuguseid laule ja igapäevast mängu, mis lähebki TPR-meetodi alla (Õpetaja 3).

Lisaks selgus, et uuritavad õpetajad kasutavad varajase võõrkeelega õpetamiseks ka kommunikatiivset ja audiolingvaalset meetodit.

Ikka kommunikatiivne meetod kogu aeg, ma ei küsi neilt niivõrd palju, ma näitan neile pilte ja piltide kaudu seletan midagi ning tegevuste kaudu selgitan, sest meie ju ei kirjuta lasteaias midagi üles (Õpetaja 2).

Ma arvan, et kasutan enamasti kahte meetodit, TPR-meetodit ja audiolingvaalset meetodit (Õpetaja 5).

Intervjueeritavad õpetajad kasutavad erinevate võtete ja meetodite kombineerimist ning täiendamist. Samuti selgus uuringust, et metodoloogilisi meetodeid kasutatakse alateadlikult ning igapäevaselt neile oma töös ei mõelda.

Et kohati olen ise selle meetodi niimoodi kokku pannud, oma katsetamise peale, et ma küll ei ole jälginud mingeid asju (Õpetaja 5).

Tihti peale ma kombineerin neid meetodeid erinevalt, et ma ei oska niimoodi konkreetselt nagu tuua välja neid, et see sõltub täiesti olukorrast (Õpetaja 1).

1.2. *Motiveerivad õppetegevused.* Uurimusest selgus, et tegevuste puhul on oluline mänguline aspekt ning kõik tegevused on vähemal või suuremal määral seotud mängimisega. Töö parema jaotuse eesmärgil jaotati siiski järgnevad õppetegevused gruppideks: mängulised ja sõnalised õppetegevused, kunstilised õppetegevused ning liikumis- ja muusikalised õppetegevused.

Mängulised ja sõnalised õppetegevused. Uuritavad töid välja, et kasutavad mängulisi tegevusi sõnade või fraaside õppimiseks. Lisaks kirjeldasid õpetajad sõnaliste tegevuste all lastele erinevate juttude, riimide ja salmide esitamist.

Enamus asju teeme ikkagi ära mänguliselt, laulame, tantsime ... (Õpetaja 1).

Mõnedele lastele meeldib kuulata igasuguseid lugusid, juttusid (Õpetaja 3).

Laps kuuleb neid sõnu, tal alguses see ei jää meelde, aga pideva kordamise läbi ta omandab need. Mitte kiiresti, see võtab aega, aga ta saab sellega hakkama (Õpetaja 2).

Taolised mängud, kus kasutatakse fraase. Siis soe, külm „cold, warm, hot“, kui peidetakse midagi ära ja hakatakse asju otsima (Õpetaja 5).

Kunstilised õppetegevused. Intervjueeritavate vastuseid analüüsides selgus, et õppetegevuste ajal viiakse läbi erinevaid kunstilisi tegevusi nagu meisterdamist, lõikumist, kleepimist, värvimist igas tunnis. Samuti toodi välja, et lastele väga meeldib teha kunstilisi eksperimente.

Siis eksperimentid on ka üks osa sellest tunnist, meil on eraldi välja antud raamat, mida on võimalik laenutada ja kasutada. Eksperimente tehes saab laps kõikide meeltega tajuda ning tekitab sellist põnevust, näiteks meil on seal vesiroos, mis vees avaneb (Õpetaja 3).

Kuigi toodi välja ka olukordi, kus ei jätku aega lastega suuri meisterdamise ettevõtmisi teha, sellepärast tehakse lastega koos ühisloominguid. Samuti riputatakse laste töid üles, et neid motiveerida.

Mul läheks terve tund ära, kui õpime ära sõna „mask“ ja rebime seda. Mul ei ole sellist aega, aga muidu kasutan ühisloomingut, nt kehaosadel, et üks teeb ainult seal näo piirid ja annab järgmisele. Siis ütlen „face“, „nose“ ja paber liigub edasi. Selline kunstitegevus on huvitav neile (Õpetaja 5).

Liikumis- ja muusikalised õppetegevused. Uuritavad töid välja, et liikumistegevused meeldivad enamusele lastest. Samuti on kasulik eelkõige liikumistegevust läbi viia olukorras, kus laste motivatsioon langeb või kui lapsed hakkavad tundi segama.

Mis võlub, on mäng ja liikumine ... ja et sellist segamist vähem oleks, siis tõesti võtta käest kinni ja teha nendega mingit liikumist teistele lisaks (Õpetaja 3).

Muusikat peavad uuritavad õpetajad üheks väga oluliseks motiveeriva tegevuse osaks, kasutades seda nii laste kui enda motiveerituse ülalhoidmiseks. Muusikalisi tegevusi tehakse nii liigutustega kui ilma, peamiselt sõnavara õppimiseks. Tihti esitavad õpetajad CD-plaadilt laule kaks korda, sest lastele meeldib laule kuulata ning kaasa laulda, eelistatud on kaasaegsed laulužanrid nagu nt räpp.

See motiveerib neid, muusika on täpselt selline, mis pakub neile huvi ja meeldib, et ma arvan jah, et need abivahendid, ilma nendeta raske säilitada minu enda motivatsiooni ja ka nende.... põhimõtteliselt, kui ma näen, et nad on nagu liiga loiud või neil on just liiga palju powerit üle, et siis ma panen selle laulu käima ja siis nad rabelevad ennast seal, et ma panen alati selle laulu 2 korda ja siis nad rabelevad ennast täiesti tühjaks (Õpetaja 1).

Lastele hästi meeldivad Hans Hase räpilaulud ka, et no neile väga meeldib, et poisid tantsivad ka (Õpetaja 4).

Lisaks võiks lastele õpitud laule taustaks mängima panna ajal, mil käsil on muud tegevused.

Panen neile taustaks muusika mängima kui nad kas värvivad või joonistavad, siis see loob ka mõnusama keskkonna ja ei ole selline ebameeldiv (Õpetaja 1).

1.3. *Motiveeriva õppetegevuse ülesehitus.* Uuritavad töid välja, et laste motivatsiooni aspektist on tähtis järgida kindlat tunnistruktuuri kasutades vahelduvaid tegevusi koos erinevate üllatusmomentidega.

Et ma proovin teha nii, et lapsed teavad, kuidas asi toimub, aga seal on mingid sellised toredad üllatused, et neil on põnev (Õpetaja 4).

Ja mul on 30 minutilised tunnid ja need tegevused peavad vahelduma, et 6 erinevat asja ... iga tegevus maksimaalselt 5 minutit (Õpetaja 5).

Lisaks tuleb kõrvaldada enne õppetegevuse algust kõrvalised segajad ning hoida õppetegevuse käigus korda. Sealjuures hoida terve tegevuse käigus meeldivat, sundimatut ja turvalist õhkkonda, mis on täis avastamisrõõmu, lustlikkust ja lõbu.

Ei ole väliseid segajaid, et uks on kinni ja ei ole mingi sellist saalimist (Õpetaja 4).

Aga minu arust motiveeribki see, et ei ole sellist sundimist ja ei ole nagu ühte kindlat suunda ning et lapsele jääks avastamiserõõm ja see tegevuse vabadus (Õpetaja 3).

2. Võõrkeeleõpetajast lähtuvad tegurid

Antud üldkategooria tulemustest selgub, kuidas võõrkeeleõpetajast lähtuvad tegurid, nagu halb motiveeritus, tervis, tuju, võib mõjutada laste motivatsiooni.

Uuritavad pidasid oluliseks luua lapsega positiivne ja toetav suhe, sest see aitab toetada lapse huvi võõrkeele vastu. Head vastastikust suhet saab õpetaja luua iseenda positiivse hoiakuga õpetamise ja õpetava võõrkeele vastu, mis kandub edasi lastele.

Side lapsega ja õpetaja vahel peaks tekkima, kui see ei teki, siis see ei motiveeri last õppima (Õpetaja 3).

No ma arvan küll jah, et ma lähen rõõmuga neile rühma järele, igast rühmast kogun kokku nad ja kuidagi rõõmuga ja nad nagu kuidagi haakuvad sellega, et ma olen rõõmus ja tahan midagi teha nendega (Õpetaja 2).

Lisaks olid õpetajad tähele pannud, et ka nende negatiivne hoiak tunni vastu kandub lastele edasi, olgu põhjuseks siis väsimus või halb enesetunne.

Sinna ((tundi)) sellise noh alamotiveerituna minna, et küll on tüütu ja vastik, et siis see kindlasti kandub lastele edasi (Õpetaja 4).

Teisalt toodi välja, et õpetaja enda negatiivne hoiak (halb tuju) ja vähene motiveeritus ei pruugi alati mõjuda laste motivatsioonile halvasti. Tihti muudab hoopis võõrkeele tunnitegevus nii õpetaja kui lapse tuju paremaks ja aitab seeläbi tõsta mõlema motivatsiooni.

Ma olen märganud, et ükskõik kui väsinud ma olen ja kui tund on ettevalmistatud, siis pärast on mul nii hea olla. Et see tegevus kuidagi mõjutab, et sa lülitad ennast välja ja sa mängid ja vaatad, et mis me nüüd teeme ja see kuidagi läheb käima ja mõlemas rühmas on erinev tund ka, et vastavalt lastele natukene niimoodi (Õpetaja 4).

3. Laste sisemine ja väline motiveerimine

Antud üldkategorია tulemustest selgub, kuidas uuritavad laste sisemist ja välist motivatsiooni suurendavad ning mida sealjuures oluliseks kasutada peavad. Alakategorias

„Tasustamissüsteemid“ tutvustatakse tasustamise võimalusi, mida uuritavad kasutavad.

Tasustamissüsteemid kuuluvad välise motiveerimine valdkonda

Sisemine motiveerimine. Uuritavad peavad tähtsaks lastele pakkuda individuaalset lähenemist läbi iga lapse individuaalse märkamise. Lisaks rõhutavad uuritavad lastes eduelamuse ja positiivse emotsiooni saavutamist läbi kokkulepete tegemise ning ühiste eesmärkide seadmise.

Ikka, tal on kohe rõõm midagi valmis teha (Õpetaja 2).

Mõtestatud konteksti loomine ka, et see laps peab nagu nägema, et kuhu see teema välja viib ja mida ma selle loo, laulu või riimiga, värvimispildiga edasi tahan anda, et see kindlasti (Õpetaja 3).

Individuaalne, et sa pead jälgima, tunnetama ja vaatama ka, mida just see laps tahab. ... Hüperaktiivseid lapsi ju rühmas ka ja tavaliselt väsivadki ära just sellised lapsed ja siis esimene nipp on tulla vastu neile, panna nad liikuma ja lasta tal teha sel hetkel just seda, mida ta tahab teha (Õpetaja 3).

Väline motiveerimine. Õpetajad peavad oluliseks positiivset välist motiveerimist nagu kiitmine ja seda vastavas võõrkeelses keskkonnas. Õpetajad tõid välja, et oluline on kasutada eelkõige neid sõnu ja termineid, mida laps teab ja oskab.

Proovin seda siis natuke varieerida, öelda lastele uusi asju, mitte et sa oled lihtsalt tubli, vaid oi kui värviliselt sa joonistasid või kui täpselt sa seda tegid, aga see peab muidugi olema selles piires, et ta aru saab (Õpetaja 4).

Alati ei piisa vaid positiivsest välisest motiveerimisest. On olukordi, kus on vajalik ka negatiivne väline motiveerimine, mis hoiab tunnis korda ja aitab teistel lastel tööd kaasa teha.

Kõik lapsed on ühest rühmast ja tundub, et neil on hästi palju konflikte omavahel, küll ei taheta käest kinni võtta, togitakse üksteist kui arvatakse, et ma ei näe. Siis ma ütlesin tunni alguses, kui nende õpetaja oli veel seal, et need lapsed, kes täna tunnis hakkama ei saa, et need, keda ma kaks korda keelan, tulevad rühma tagasi (Õpetaja 1).

3.1. *Tasustamissüsteemid.* Tasustamise võimalustena kasutati enamjaolt komme, puuvilju, kleepse ja õhupalle. Sealjuures kasutati antud tasustusi õppe-eesmärkidel, nt lapselt küsiti võõrkeeles värvust, arve ja viisakuselemente (palun, aitäh).

Seda saab ka nagu õppetunni teenistusse panna, kui ütlen, et võta kaks, võta üks roheline, kui värve ja numbreid õpime, et see väga aitab tegelikult, et neil on huvitav (Õpetaja 4).

Uurimusest ilmnes vastakaid arvamusi tasustamise olulisusest. Kuigi uuritavad pidasid tasustamist vajalikuks, selgus tulemustest, et juhul kui tasustamist pole tunni korraldusse sisse viidud, siis ei tunne selle vajalikkust ei lapsed ega õpetajad.

Need grupid, kes on igatahes saanud teise õpetajaga mingeid kleepse või templeid ja asju, nad ei ole nagu väga, nad ei tule minu juurde nagu me saime templi, et see ei ole nüüd nii oluline (Õpetaja 1).

4. Lastele pakutav füüsiline õpikeskkond

Antud üldkategorია alla koondatud alakategorია tulemustest selgub uuritavate arvamuste põhjal füüsilise õpikeskkonna mõju laste motivatsioonile. Esiteks mõjutab laste motivatsiooni rühma ruumikujundus, teiseks kaastöötaja abi ja kolmandaks erinevad õppevahendid, k.a. tehnoloogia.

4.1. *Rühma ruumikujundus.* Õpetajad viivad võõrkeeleeõpet läbi lasteaia poolt pakutavates ruumides, kuhu nad peavad ise vajalikud vahendid kaasa tooma. Peamiselt olid uuritavad pakutava rühmaruumiga rahul. Siiski tunnevad õpetajad, et pakutav rühmaruum pole laste

motiveerimise koha pealt veel kõige parem, sest võõrkeele õpetajad ei saa vastavalt vajadusele muuta rühma ruumikujundust.

Meil on kindel ruum, mis on alati korras, kuhu koguneme sinna väikse laua ümber ... (Õpetaja 2).

Meie paraku käime ruumides, mis lasteaia poolt meile kasutusse antud ja siis seal jääb sellepärast väga palju tegemata (Õpetaja 3).

4.2. *Kaastöötaja abi kasutamine.* Enamusel õpetajatest ei ole võimalik kasutada kaastöötaja abi ning selleks ei nähta ka vajadust. Seevastu esines arvamusi, et kui kaastöötajal on võimalik kasutada, siis sellel on ka lastele positiivne mõju.

Ei ole vaja kaastöötajat, grupid on väikesed, maksimaalselt 12 last. Muidu ei ole sellel nagu nii suurt efekti, isegi ma arvan, et kui oleks mingi 20 ja 2 inimest oleks koos, et see efekt oleks väiksem (Õpetaja 5).

Meie koolis on ka vabatahtlik sakslanna, kes käib mul seal tunnis ja keda ma saan kasutada õppetöös, et tegelikult jah, mul on teine täiskasvanu tunnis ikkagi enamasti ja see on hea (Õpetaja 4).

4.3. *Õppevahendid.* Uurimusest selgus, et õpetajad peavad väga oluliseks motiveerivaid õppevahendeid nagu näiteks erinevad pildid ja mänguasjad. Lisaks kasutasid õpetajad erinevaid töölehti, mille puhul peeti oluliseks asjaolu, et töölehti saab valmistada ja lastega läbi viia olenevalt hetke teemast tegevuses.

Et ikkagi need näitlikud vahendid on laste motiveerimisel olulised, sest neile meeldivad need pildid ja raamatud, need näitlikud vahendid (õpetaja 4).

Töölehti kasutan vastavalt aastaajale ja kui lapsed on haiged, siis võib väga hästi nt tuua sisse teema vitamiinid (Õpetaja 3).

Enamikes keeletundides kasutatakse ainult cd-plaati ja plaadimängijad. Uurimusest selgus, et mõnel juhul on võimalik kasutada ka arvutit ja *YouTube* 'i keskkonda, et pakkuda lastele internetist vaatamiseks ja kuulamiseks videoid ning laule. Õpetajate arvamuste kohaselt leiab internetist palju häid materjale, mida tahaks, kuid tihti ei saa lastele pakkuda väheste tehnoloogiliste võimaluste pärast.

YouTube leiab varajase võõrkeeleõppeks väga häid materjale (Õpetaja 3).

5. *Laste motivatsiooni takistused*

Antud üldkategooria alla koondatud alakategooria tulemustest selgub, milliseid aspekte ja tegureid võivad laste motivatsiooni takistada. Esiteks tuuakse välja tegurid, mis mõjutavad laste motivatsiooni lasteaia tasandil, näiteks rühmaõpetaja suhtumine varajasesse

võõrkeeleeõppesse, kui ka halb päevakorraldus või rühmaruumi lahendus. Teiseks kirjeldatakse laste motiveerituse takistusi laste enda ealistest, soolistest erinevustest lähtuvalt ning suhetest eakaaslastega. Kolmandaks tuuakse välja, kuidas võib mõjutada laste motivatsiooni kodu ja lapsevanemad ning võõrkeeleeõpetaja oskused ja teadmised.

5.1. *Lasteaia tasand.* Uuritavad tõid välja, et kõige rohkem mõjutab laste motiveeritust halvasti organiseeritud päevakorraldus lasteaia juhtkonna poolt. Näiteks võõrkeelee huviring on halvale kellaajale paigutatud, st olenevalt kellaajast jääb lastel vähe mänguaega, lapsed on unised või jääb neil mingi tegevus rühmas pooleli. Lisaks mõjutab laste motiveeritust ka halb rühmaruumi lahendus.

Kui lastelt võeti ära see pealelõunane mänguaeg, kui lapsed olid peale üles ärkamist alustanud oma mängu ja pidid siis poole mängu pealt ära tulema, kuhu jäid teised sõbrad edasi mängima. Ja siis selline laps juba kaotab huvi võõrkeelee vastu, kui teda huvitab sõpradega koos olemine (Õpetaja 3).

Samuti toovad õpetajad välja, et tähtis on laste rühmaõpetaja motiveeritus ja toetus lastele, et lastes püsiks motiveeritus keelt õppida. Tähtsustati ka lasteaia juhtkonna toetust varajase võõrkeeleeõppe läbiviimiseks.

Mingil hetkel, see oleneb rühmaõpetajast, et kui nad on ära unustanud või nad ei ole valmis üldse huviringi tulema (Õpetaja 4).

Soosiv suhtumine lasteaia juhataja poolt, et saame seda ((võõrkeeleeõpet)) teha (Õpetaja 2).

5.2. *Laste tasand (ealised, soolised erinevused ja suhted)*

Laste ealised ja soolised erinevused. Lapsed on rühmades väga erinevate arengutasemete ja huvidega. Laste ealistest iseärasustest tulenevalt hajub laste tähelepanu ja motiveeritus väga kiiresti. Intervjuudest tuli välja, et enamjaolt meeldivad tüdrukutele rohkem värvimis- ja poistele liikumistegevused.

Lapsed on oma arengus väga erineval tasemel ja huvid on ka erinevad (Õpetaja 3).

Nemad ((poisid)) ei ole üldse huvitatud piltide värvimisest ja tüdrukud on muidugi hästi sillas, aga poisid tahaksid just rohkem rahmeldada ja mürada (Õpetaja 1).

Uurimusest selgus, et on raske kõiki lapsi võrdselt kohelda, sest igas rühmas on mõni üliaktiivne või problemaatilisem laps, kes vajab lisatähelepanu ja -tööd.

Kuidas panna need lapsed nii tööle, et need lapsed, kes on üliaktiivsed, ei jääks domineerima, et nad segavad teisi kaasa töötamast, see on üks probleem (Õpetaja 3).

Laste suhted eakaaslastega. Uurimusest johtub, et laste motivatsioonile avaldab väga suurt mõju rühma liidrite nii positiivne kui negatiivne käitumine. Tihti lähevad teised lapsed korrarikkujatega kaasa.

Lapse enda enesetunne ei pruugi ka alati kõige parem olla või lapsel on halb tuju ja juhul, kui see satub olema mõni nõ liidritest, siis võib terve tunni tasakaalu paigast ära lüüa (Õpetaja 1).

Samuti mõjutab laste motivatsiooni huviringist osavõtvate mängukaaslaste ja sõprade osakaal. Intervjuudest tuli välja, et lapsed teevad sõpradele ka ise palju reklaami huviringi kohta ning teistega koos olles laste motivatsioon võõrkeele vastu tõuseb.

No jah, et mõni sõber jääb ukse taha ja ei tule, et siis on väga raske tulla. Et kui ikkagi mäng jääb pooleli ja sõber ei käi, siis on väga raske (Õpetaja 4).

On ka selliseid näiteid, kus sõbra õhutusel ja õhinal on lapsi juurde tulnud, sest et sõber käib ja nii tore on ja siis nad fännavad seda käimist (Õpetaja 3).

5.3. Kodu- ja võõrkeeleõpetaja tasand

Kodutasand. Laste motiveeritust mõjutavad lastevanemate toetus ja nende motiveeritus. Siiski on ka olukordi, kus lapsevanem ei pruugi olla kuigi huvitatud, ent laps võib rõõmuga võõrkeele tundidest osa võtta.

Ikka mõjutab, ega kui on ka vanem motiveeritud, siis ta ikka soodustab lapses seda igal juhul ((motivatsiooni)) (Õpetaja 5).

Vastupidine näide on, et jah laps ise väga tahab, tal on lõbus tunnis käia ja lapsevanem ei ole huvitatud, et meil on ka selliseid näiteid (Õpetaja 3).

Võõrkeeleõpetaja tasand. Võõrkeele õpetajad ise tunnevad, et nad ei tea piisavalt laste tausta ning seetõttu on keeruline lapsi motiveerida. Samuti on keeruline lapsi motiveerida, sest grupid on erinevad ning iga uue grupiga peab harjuma ja õppima, milline motiveerimisviis sobib.

Mina kui õpetaja, kes ainult annab ühe tunni nädalas, ei tea seda tausta niivõrd. Ja ma olengi mõelnud, et võib olla ma oskaksin paremini neid motiveerida, kui ma teaksin nagu seda nende tausta, mis seal siis kõik on (Õpetaja 1).

Nüüd, sellise esimese poolaastaga, ma olen läbi ampsanud, et täpselt, mis grupele, mis sobib (Õpetaja 1).

Arutelu

Mitmed autorid tähtsustavad varajase võõrkeele õppe puhul lastele motiveeriva õpikeskkonna loomist ning seeläbi ka neis motivatsiooni tõstmist (Biricik & Özkan, 2012; Brumen, 2010; Chevalier, 2012; Moskovsky et al., 2013; Wesely, 2010), ent varasemalt pole uuringutes tähelepanu pööratud, milline on Eesti võõrkeeleõpetajate suhtumine lastele motiveeriva õpikeskkonna loomisesse. Töö eesmärgiks oli välja selgitada Tartu tegevõpetajate arvamused lastele motiveeriva varajase võõrkeele õpikeskkonna loomisel kasutatavatest meetoditest, vahenditest ja õpetaja enda suhtumisest võõrkeelde ning kirjeldada laste motiveeritust takistavaid tegureid.

Esimesele uurimisküsimusele *kuidas võõrkeeleõpetajad loovad lastele varajase võõrkeele õppimiseks motiveeriva õpikeskkonna*, saadi uuritavate vastuseid analüüsides teada, et tegevõpetajad tähtsustavad varajase võõrkeeleõppes lastele motiveeriva keskkonna loomist ning seda luuakse läbi mitmete elementide, nagu näiteks läbi õpetaja enda suhtumise, tegevuste ülesehituse kui ka tasustamise abil, mis ühtib paljude autorite poolt välja tooduga (Biricik & Özkan, 2012; Brumen, 2010; Dörnyei & Ushioda, 2013; Moskovsky et al., 2013; Oruç Ertürk, 2013).

Väikelaste jaoks pakutav füüsiline õpikeskkond on väga oluline, sest lapsed õpivad läbi mängu, mida mõjutab nii sotsiaalne kui füüsiline keskkond (Rentzou, 2014). Sanoff'i (2001) järgi kipuvad õpetajad aga füüsilise õpikeskkonna mõju laste õppetöös alahindama. Ebakvaliteetne füüsiline õpikeskkond raskendab õppetegevuse läbiviimist, mistõttu on lastele keeruline püstitada pikaajalisi õppe-eesmärke (Rentzou, 2014). Rentzou (2014) toob välja kvaliteetse füüsilise õpikeskkonna erinevad aspektid, mille kohaselt on lastele oluline eelkõige kodune keskkond, mis peab pakkuma erinevaid stiimuleid ja õppimisvõimalusi. Lisaks toonitab ta, et õpikeskkonnas peavad olema lastele eakohased tarbeesemed (nt istekohad, mänguasjad, töövahendid jne). Käesoleva töö uurimusest ilmnes, et võõrkeeleõpetajatel ei ole võimalust ise valida rühmaruume ega neid vastavalt õppetööle muuta. Antud võimalusest oleksid nad vägagi huvitatud, ent hetkel loovad õpetajad motiveerivat õpikeskkonda kasutades erinevaid näitevahendeid.

Tänapäeval puutuvad eelkooliealised lapsed kokku tehnoloogiaga juba varajases eas ning tehnoloogiliste vahendite kasutamine õppetöös suurendab laste motiveeritust, keskendumist, oskusi probleemülesandeid lahendada jpm (Can-Yasar, Inal, Uyanik, & Kandir, 2012; Lieberman, Bates, & So, 2009; Roberts-Holmes, 2014). Uuritavate vastustest selgus, et tehnoloogiliste vahendite kasutamist peetakse oluliseks, alustades plaadimängijast ning lõpetades interneti kasutamisega. Internet pakub tänapäeval palju erinevaid õppetööd

abistavaid võimalusi, mis läbi lapsed saavad omandada ning rikastada oma kogemusi ja teadmisi (Can-Yasar, Inal, Uyanik, & Kandir, 2012). Kuigi uuritavatel pole palju tehnoloogilisi võimalusi, avaldati soovi kunagi taolisi võimalusi lastele pakkuda.

Reeglina pole huviringide korraldamisel tavaks kaastöötajaid kasutada, nagu seda tehakse tavalises lasteaia keskkonnas abiõpetajate näol. Siiski Curby, Boyer, Edwards ja Chavez (2012) toovad välja, et abiõpetaja on rühmaõpetajale oluliseks toeks, kes pakub lastele toetavat keskkonda ning õpetajale rohkem aega lastega individuaalselt tegeleda. Sarnaseid aspekte rõhutas uuringus osalenud võõrkeeleeõpetaja, kellel on võimalik mõningatel õppetundidel kaastöötajat õppetöösse kaasata.

Uuritavad õpetajad tõid välja laste sisemise motiveerimise olulisuse, mida üritatakse soodustada läbi õpetajapoolse individuaalse lähenemise. Selleks pakutakse lastele eduelamusi, võimalusi ise otsustada ja teha õpetajaga koos ühiseid kokkuleppeid. Uuritavate seisukohad ühildusid teoreetikute arvamustega (Biricik & Özkan, 2012; Brumen, 2010; Robin, 2012). Õppetöös kasutatakse eelkõige positiivseid suulisi tasustusi suurendamiseks laste positiivset suhtumist võõrkeelde (Bergin & Bergin, 2011; Krull, 2000), aga ka negatiivseid suulisi tasustusi rühma ohjeldamiseks (Dörnyei & Ushioda, 2013; Krull, 2000; Tropp & Mägi, 2008). Uuritavate vastuseid analüüsides ilmnes, et positiivselt mõjusid laste õpimotivatsioonile erinevad tasustussüsteemid, soodustades laste motiveeritust lühiajaliselt (Biricik & Özkan, 2012; Robins, 2012).

Alaküsimusele *milliseid lapsi motiveerivaid meetodeid ja võimalusi võõrkeeleeõpetajad kasutavad varajase võõrkeeleeõpetamisel*, tõid ka uuritavad välja, et oluline on kasutada TPR-meetodit, mis aitab luua läbi mitmekesise tegevuskava ja ülesehituse lastele motiveeriva õpikeskkonna (Brumen, 2010; Er, 2013). Teisalt ilmnes vastuseid analüüsides, et uuritavad kasutavad lisaks kommunikatiivset ja audiolingvaalset meetodit, mida samuti autorite poolt soovitatakse väikelastele võõrkeeleeõpetamisel kasutada (Kingsepp & Sõrmus, 2000; Kärtner et al., 2005). Dralo (2012) soovustas erinevate meetodite täiendamist ja muutmist vastavalt lastele ning rühma eripäradele. Antud idee väljendus ka uuritavate vastustes, seega õpetajad keskendusid peamiselt erinevate meetodite kombineerimisele, mitte niivõrd ühe meetodi järgi tegutsemisele.

Motiveerivate õppetegevuste osas rõhutasid nii uuritavad kui ka teoreetikud mängulisuse aspekti, sest eelkooliealised lapsed õpivad kõige paremini läbi mängu (Biricik ja Özkan, 2012; Brumen, 2010; Piker, 2013). Laste tähelepanu on küllaltki lühike ning neile meeldivad tegevused, mis poleks ajaliselt liiga pikad ega igavad (Biricik ja Özkan, 2012;

Brumen, 2010), mistõttu on uuritavate vastuseid analüüsides oluline tegevuste kiire vahelduvus.

Uurimusest selgus, et motiveeriva õpikeskkonna loomisel kasutavad võõrkeeleeõpetajad mängulisi ja sõnalisi tegevusi, nt riimide kordamist ning kunstilisi tegevusi, nt meisterdamist ja eksperimente. Lisaks veel ka liikumis- ja muusikalisi tegevusi, nt liigutustega laule ja liikumismänge. Sealjuures peeti oluliseks laste motiveerimisel kasutada just laule ja liikumismänge, et lapsed saaksid pidevalt tegutseda.

Teisele alaküsimusele *kuidas mõjutavad võõrkeeleeõpetajast lähtuvad tegurid (hoiakud, suhtumised, huvid jne) laste varajase võõrkeeleeõpimotivatsiooni*, saadud vastustest ilmnes, et õpetajad tähtsustavad enda sisemisi tegureid, mis mõjutavad laste motiveeritust, nagu näiteks positiivne hoiak võõrkeelee vastu ja side lapsega (Oruç Ertürk, 2013). Õpetaja enda nii positiivne kui negatiivne suhtumine võõrkeelde ja motiveeritus pakkuda lastele head keeleõppekogemust, mõjutab laste võõrkeeleeõppe motivatsiooni ja osalust õppetöös (Biricik ja Özkan, 2012; Moskovsky et al, 2013; Vitiello, Boorena, Downera, & Williforda, 2012).

Teisele uurimisküsimusele *milliseid takistusi õpetajad tajuvad laste motivatsiooni osas* vastati, et laste õpimotivatsioon võib päeva jooksul kõikuda, sealjuures mõjutavad laste motiveeritust eelkõige hommikupoolisel ajal läbiviidavad tegevused ja olukorrad ning laste enda väsimus (Vitiello et al., 2012). Sarnaselt eelnevalt väljatoodud autorile selgus ka uurimusest, et üheks laste motiveerituse takistuseks on laste väsimus, mis võib olla põhjustatud mitesobivast huviringi ajast lasteaia tunniplaanis. Samuti on laste jaoks oluline enda rühmaõpetaja tegevus, sest ka tema mängib laste jaoks nõ. lapsevanema rolli ning saab samavõrdselt motiveerida last kui lapsevanemgi (Biricik ja Özkan, 2012).

Varajase võõrkeeleeõppe motivatsiooni puhul tuleb tunnetada laste ealisi erinevusi, sest tegemist on eelkooliealiste lastega, mistõttu nad väsivad kiiresti ning ei suuda keskenduda pikalt ühele tegevusele (Biricik & Özkan, 2012; Kikas, 2008). Tähtis on märgata ka laste soolisi iseärasusi. Eriksson et al. (2012) toovad välja, et tüdrukud omandavad keelelisi oskusi kergemini ja kiiremini kui poisid. Samuti on erinevusi tüdrukute ja poiste suhtlemises ning mängulistes tegevustes. Nimelt poistele sobivad pigem füüsilised ja võistluslikud tegevused, seevastu tüdrukutele rahulikumad tegevused, mis on seotud sotsiaalsete aspektidega ning suhtlemisega (Sigelman & Holtz, 2013). Kooskõlas teoreetikutega tõid uuritavad õpetajad välja tegevused, kuidas lapsi vastavalt nende soole motiveerida, nt tüdrukutele meeldib enam joonistamine aga poistele liikumismängud. Ka lastevahelised suhted ja liidrirollid võivad laste motiveeritust takistada. Autorid väidavad, et head suhted laste vahel mõjutavad positiivselt nende soovi ja tahet õppimistegevustest osa võtta, seevastu probleemid nendevahelistes

suhetes eeldatavasti mõjutavad negatiivselt laste õpimotivatsiooni (Bulotsky-Shearer, Fernandez, Dominguez, & Rouse, 2011; Fantuzzo & McWayne, 2002).

Lapsevanema ja lapse vaheline positiivne side võib tõsta lapse õpihimu ning motiveeritust, tõstes seeläbi lapse akadeemilist võimekust (Demircana & Tantekin Erdena, 2015). Seetõttu on oluline ka võõrkeeleeõpetaja ja kodu vaheline suhtlus (Hilado, Kallemeyn, & Phillips, 2013; Vuorinen, Sandberg, Sheridan, & Williams, 2014), mis pakuks võõrkeeleeõpetajatele võimalust lapsi ja laste kodust olukorda paremini tundma õppida. Uuritavate vastuseid analüüsides ilmnes, et õpetajate ja lapsevanemate suhtlus pole õpetajate arvamusel piisav ja seepärast on neil keeruline huviringi vastuvõetud lapsi võõrkeelest huvituma panna ja motiveerida.

Antud töö praktiliseks väärtuseks on pakkuda nii tegev- kui tulevastele võõrkeele- ja rühmaõpetajatele ideid ja mõtteainet, kuidas lastele võimaldada motiveerivat õppekeskkonda läbi planeeritavate tegevuste, vahendite ja enda käitumise. Kuna koostatud bakalaureusetöö raames ei saa teha üldistusi saadud tulemuste kohta, võiks magistriõppes antud töö teemat laiendada ja põhjalikumalt edasi uurida. Töö autor peab uurimuse piiranguks valimi ühekülsust, sest viiest õpetajast kolm õpetasid saksa keelt kui varajast võõrkeelt sama õppekava alusel.

Tänuõnad

Töö autor tänab kõiki õpetajaid, kes leidsid aega uurimuses osaleda ning jagada oma mõtteid ja kogemusi.

Autorsuse kinnitus

Kinnitan, et olen koostanud lõputöö ise ning toonud korrektselt välja teiste autorite ja toetajate panuse. Töö on koostatud lähtudes Tartu Ülikooli haridusteaduste instituudi lõputöö nõuetest ning on kooskõlas heade akadeemiliste tavadega.

Allkiri:

Kuupäev:

Kasutatud kirjandus

- Asher, J. J. (1969). The Total Physical Response Approach to Second Language Learning. *The Modern Language Journal*, 53(1), 3-17.
- Baker, C. (2005). Küsimused keelelise arengu kohta. *Kakskeelene laps* (lk 71 - 123). Tallinn: El Pardiso.
- Bergin, C. C., & Bergin, D. A. (2011). The Self-System and Motivation. In M. Kerr (Eds.), *Child and Adolescent Development in Your Classroom* (pp. 527-528). Boston: Cengage Learning.
- Biricik, E., & Özkan, Y. (2012). The role of teacher attitude in preschool language education. *Cukurova University Faculty Of Education Journal*, 41(1), 70-86.
- Bulotsky-Shearer, J. R., Fernandez, V., Dominguez, X., & Rouse, L. H. (2011). Behavior Problems in Learning Activities and Social Interactions in Head Start Classrooms and Early Reading, Mathematics, and Approaches to Learning. *School Psychology Review*, 40(1), 39-56.
- Brumen, M. (2010). The perception of and motivation for foreign language learning in pre-school. *Early Child Development and Care*, 181(6), 717-732.
- Can-Yasar, M., Inal, G., Uyanik, O., & Kandir, A. (2012). Using Technology in Pre-School Education. Külastatud aadressil <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED533574> (27.04.2015).
- Caner, M., Subaşı, G., & Kara, S. (2010). Teachers' beliefs on foreign language teaching practices in early phases of primary education: A case study. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 1(1), 62-76.
- Chevalier, S. (2012). Active trilingualism in early childhood: the motivating role of caregivers in interaction. *International Journal of Multilingualism*, 9(4), 437-454.
- Curby, W. T., Boyer, C., Edwards, T., & Chavez, C. (2012). Assistant Teachers in Head Start Classrooms: Comparing to and Working With Lead Teachers. *Early Education and Development*, 23(5), 640-653.
- Demircan, Ö., & Tantekin Erden, F. (2015). Parental involvement and developmentally appropriate practices: a comparison of parent and teacher beliefs. *Early Child Development and Care*, 185(2), 209-225.
- Domínguez, X., Vitiello, E. V., Maier, F. M., & Greenfield, B. D. (2010). A Longitudinal Examination of Young Children's Learning Behavior: Child-Level and Classroom-

- Level Predictors of Change Throughout the Preschool Year. *School Psychology Review*, 39(1), 29-47.
- Dralo, A. (2012). Creative Stimulating Environment for Studying and Development. *International Journal of Linguistics*, 4(1), 287-293.
- Dresing, T., Pehl, T., & Schmieder, C. (2015). *Manual (on) Transcription. Transcription Conventions, Software Guides and Practical Hints for Qualitative Researchers* (3rd English ed.). Külastatud aadressil:
<http://www.audiotranskription.de/english/transcription-practicalguide.htm>.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2013). *Teaching and Researching: Motivation* (2nd ed.). London: Routledge.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107-115.
- Er, S. (2013). Using Total Physical Response Method in Early Childhood Foreign Language Teaching Environments. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 93, 1766-1768.
- Eriksson, M., Marschik, B. P., Tulviste, T., Almgren, M., Pereira, P. M., Wehberg, S., Marjanovic-Umek, L., Gayraud, F., Kovacevic, M., & Gallego, C. (2012). Differences between girls and boys in emerging language skills: Evidence from 10 language communities. *British Journal of Developmental Psychology*, 30, 326–343.
- Fantuzzo, J., & McWayne, C. (2002). The Relationship Between Peer-Play Interactions in the Family Context and Dimensions of School Readiness for Low-Income Preschool Children. *Journal of Educational Psychology*, 94(1), 79-87.
- Finegan, E. (2007). Acquiring First and Second Languages. In K. Judd (Eds.), *Language: Its Structure and Use* (pp. 501-531). Boston: Cengage Learning
- Freimann, K. (2014). *5-7-aastaste laste hinnangud inglise keele kui võõrkeele õppimisele Tartu näitel*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Furman, J. D. (2008). *A Study of the Relationship Between Individual Motivation and Level of Team Development*. Capella University.
- Gardner, C. R. (2010). On the Definition of Motivation and its Investigation. In H. Giles (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition: The Socio-educational Model* (pp. 1-31). New York: Peter Lang.
- Goethe Institut Estland. (s.a.). *Saksa keel lasteaias*. Külastatud aadressil
<http://www.goethe.de/ins/ee/et/tal/lhr/ffl/3818525.html>.

- Haridus- ja teadusministeerium. *Euroopa keeleõppe raamdokument: õppimine, õpetamine ja hindamine*. Tartu 2007. Külastatud aadressil
https://www.hm.ee/sites/default/files/euroopa_keelee6ppe_raamdokument.pdf.
- Hilado, A. V., Kallemeyn, L., & Phillips, L. (2013). Examining Understandings of Parent Involvement in Early Childhood Programs. *Early Childhood Research & Practice*, 15(2).
- Kikas, E. (2008). Tunnetusprotsesside areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (303-309). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Koolieelse lasteasutuse riiklik õppekava*. (2010). Külastatud aadressil
<https://www.riigiteataja.ee/akt/12970917>.
- Krull, E. (2000). Õpimotivatsiooni põhikontseptsioonid. T. Õunapuu (Toim), *Pedagoogilise psühholoogia käsiraamat* (394, 401). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Kärtner, P., Tuuling, L., Maiberg, L., Rikker, M., & Voltein, E. (2005). *Õppe-metoodiline materjal. Eesti keele kui teise keele õpetamine koolieelses lasteasutuses: võõrkeeleõppe meetodid, mängud ja harjutused*. Narva: Tartu Ülikooli Narva Kolledž. Külastatud aadressil
http://www.kooslasteheads.ee/upload/files/documents/mida_me_teeme/projektid/suvin_e_keeleepe/dokumendid/Voorkeeleeope%20meetodid%20ja%20mangud.pdf.
- Laherand, M.-L. (2008). *Kvalitatiivne uurimisviis*. Tallinn: Infotrükk.
- Lerkanen, M.-K., Kikas, E., Pakarinen, E., Trossmann, K., Poikkeus, A., Rasku-Puttonen, H., Siekkinen, M., & Nurmi, J.-E. (2012). A Validation of the Early Childhood Classroom Observation Measure in Finnish and Estonian Kindergartens. *Early Education and Development*, 23(3), 323-350.
- Lieberman, A. D., Bates, B. C., & So, J. (2009). Young Children's Learning With Digital Media, Computers in the Schools: Interdisciplinary. *Journal of Practice, Theory, and Applied Research*, 26(4), 271-283.
- Mokrova, L. I., O'Brien M., Calkins D. S., Leerkes M. E., & Marcovitch S. (2013). The role of persistence at preschool age in academic skills at kindergarten. *European Journal of Psychology of Education*, 28(4), 1495-1503.
- Moskovsky, C., Alrabai, F., Paolini, S., & Ratcheva, S. (2013). The Effects of Teachers' Motivational Strategies on Learners' Motivation: A Controlled Investigation of Second Language Acquisition. *Language Learning*, 63(1), 34-62.
- Oruç Ertürk, N. (2013). The Role of Altruism in the Motivation of English Language Teachers. *EKEV Akademi Dergisi*, 17(54), 173-186.

- Otto, K. (2013). *Varajase võõrkeeleeõppe eelistest ja probleemidest Tartu lasteaedade võõrkeeleeõpetajate arvamuste põhjal*. Bakalaureusetöö. Tartu Ülikool.
- Piker, A. R. (2013). Understanding influences of play on second language learning: A microethnographic view in one Head Start preschool classroom. *Journal of Early Childhood Research*, 11(2), 184-200.
- Rannut, Ü. (2005). *Keelekeskkonna mõju vene õpilaste eesti keele omandamisele ja integratsioonile Eestis*. Tallinn: Tallinna Ülikooli Kirjastus. Külastatud aadressil http://www.integrationresearch.net/uploads/1/3/0/7/1307353/ulle_rannut._keelekeskkonna_mju_integratsioonile.pdf.
- Rentzou, K. (2014). The quality of the physical environment in private and public infant/toddler and preschool Greek day-care programmes. *Early Child Development and Care*, 184(12), 1861-1883.
- Roberts-Holmes, G. (2014). Playful and creative ICT pedagogical framing: a nursery school case study. *Early Child Development and Care*, 184(1), 1-14.
- Robins, G. (2012). Praise, motivation and positive psychology. *Praise, Motivation, and the Child* (pp. 49-65). New York: Routledge.
- Robinson, O. C. (2013). Sampling in Interview-Based Qualitative Research: A Theoretical and Practical Guide. *Qualitative Research in Psychology*, 11(1), 25-41.
- Roon, M. (Toim). (2013). *Viiendik eurooplastest räägib inglise keelt soravalt*. Eesti Rahvusringhääling. Külastatud aadressil <http://uudised.err.ee/v/varia/3a55c8ec-8cab-4883-ba85-e24f154a277f>.
- Ruutmets, K., & Saluveer, E. (2008). Võõrkeel. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (303-309). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Sigelman, K. C., & Holtz, D. K. (2013). Gender Differences in Preschool Children's Commentary on Self and Other. *The Journal of Genetic Psychology*, 174(2), 192-206.
- Sanoff, H. (2001). *School building assessment method*. Washington, DC: AIA, School of Architecture, College of Design, North Carolina Public University with support from the National Clearinghouse for Educational Facilities.
- Soll, M. (2006). *Euroopa Liidu haridus- ja keelepoliitika*. Külastatud aadressil <http://www.hm.ee/index.php?047530>.
- Tartu linna koolieelsed lasteasutused*. Tartu linna kodulehekülg. (s.a.). Külastatud aadressil http://www.tartu.ee/?lang_id=1&menu_id=8&page_id=976.
- Tropp, K., & Mägi, K. (2008). Emotsionaalne ja motivatsiooniline areng. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (98-100). Tartu: TÜ Kirjastus.

- Türk, Ü. (2004). Võõrkeel on suhtlemiseks. *Haridus*, 11, 14–16. Külastatud aadressil <http://haridus.opleht.ee/Arhiiv/112004/lugu5.pdf>.
- Van der Aalsvoort, G., Lepola, J., Overtom, L., & Laitinen, S. (2015). Motivation of young students: a cross-cultural evaluation of a model for motivational orientations. *Research Papers in Education*, 30(1), 114-131.
- Vitiello, E. V., Boorena, M. L., Downera, T. J., Williforda, P. A. (2012). Variation in children's classroom engagement throughout a day in preschool: Relations to classroom and child factors. *Early Childhood Research Quarterly*, 27, 210– 220.
- Veisson, M. (2008). Soolised erinevused. E. Kikas (Toim), *Õppimine ja õpetamine koolieelses eas* (303-309). Tartu: TÜ Kirjastus.
- Vuorinen, T., Sandberg, A., Sheridan, S., & Williams, P. (2014). Preschool teachers' views on competence in the context of home and preschool collaboration. *Early Child Development and Care*, 184(1), 149-159.
- Wesely, M. P. (2010). Language Learning Motivation in Early Adolescents: Using Mixed Methods Research to Explore Contradiction. *Journal of Mixed Methods Research*, 4(4), 295–312.
- Widlok, B., Petravić, A., Org, H., & Romcea, R. (2010). *Nürnbergi soovitud varajaseks Võõrkeeleõppeks*. München:Goethe-Institut e.V.
- Yu, B., & Downing, K. (2012). Determinants of International Students' Adaptation: Examining Effects of Integrative Motivation, Instrumental Motivation and Second Language Proficiency. *Educational Studies*, 38(4), 457-471.

Lisa 1. Bakalaureusetöö intervjuude küsimustik

Taustaandmed

- Tööstaaž; haridus, koolitused – võõrkeele õpetamiseks
- Millises vanuses lapsi õpetatakse ja mis keelt õpetatakse?

I. Milliseid lapsi motiveerivaid meetodeid ja võimalusi varajase võõrkeele õpetamisel kasutate?

- Kuidas Teie mõistate sõnapaari „laste motiveerimine“? Seda just varajase võõrkeeleõppe kontekstis?
 - Oskate tuua näiteid laste motiveerimisest oma töös?
 - Kuidas tunnete ära motiveeritud lapse/alamotiveeritud lapse?
- Mil määral mõtlete oma igapäeva töös laste motiveerimisel?
 - Kuivõrd suure olulisusega on Teie jaoks laste motiveerimine võõrkeeleõppes, skaalal 1-5, (1 vähe oluline, 5 väga oluline). Miks selline tähtsus?
 - Kui tihti oma tegevusi välja mõeldes mõtlete laste motiveerimisele?
 - Kas ja kuidas mõtlete motiveerimisele läbiviidavate tegevuste käigus?
- Kas ja millist võõrkeele õpetamise baasmeetodit kasutate oma töös lastega, nt TPR-meetod, kommunikatiivne meetod või midagi muud?
 - Ei kasuta → Olete kuulnud neist? Miks Te ei kasuta eelnimetatud meetodeid?
 - Kuidas on teie arvates eelnimetatud baasmeetod seotud laste motiveerimisega võõrkeelt õppida?
- Milliseid teisi lapsi motiveerivaid võtteid ja võimalusi varajase võõrkeeleõppe puhul kasutate?
 - Kas ja kuidas kasutate laste motiveerimiseks tasustamissüsteeme, nt kleepsud? Veel näited?
 - Kas ja kuidas kasutate laste motiveerimiseks suulisi tasustusi? Mõned näited?
 - Kas ja kuidas kasutate laste motiveerimiseks mängulisi tegevusi? Näiteid?
 - Kas ja kuidas kasutate laste motiveerimiseks liikumistegevusi? Näited?
 - Kas ja kuidas kasutate laste motiveerimiseks laule ja salme, jutukesi? Näited?
 - Kas ja kuidas kasutate laste motiveerimiseks kunsti- ja käsitöötegevusi? Näited?
 - Kas ja kuidas kasutate töövihiku, - lehe tegevusi laste motiveerimiseks? Näited?

II. Kuidas õpetajad loovad lastele varajase võõrkeele õppimiseks motiveeriva õpikeskkonna?

- Kuidas loote enda rühma jaoks motiveeriva õpikeskkonna:
 - Läbi milliste tegevuste?
 - Läbi milliste abivahendite?
 - Läbi millise rühmaruumi kujunduse?
 - Läbi milliste tehnoloogiliste vahendite?
- Millised aspektid on Teie jaoks olulised lastele motiveeriva õpikeskkonna loomisel?
 - Näiteks materiaalsed võimalusi, vahendeid?
 - Näiteks kaastöötajate kaasamise võimalused?
 - Kuidas mõjutab side lastevanematega motiveeriva õpikeskkonna loomisel?

III. Kuidas mõjutab õpetaja enda motiveeritus (meeleolu, energia, tuju, tervis) laste varajase võõrkeele õpimotivatsiooni?

- Kui olete mõnel päeval halvemas tujus kui tavaliselt, kas see on teie meelest mõjutanud laste õppimist? Näiteid?

IV. Milliseid takistusi tajute laste motivatsiooni (vähenemise) osas?

- Lasteaiatasandil, kas ja kuidas:
 - laste suhtluses õpetajatega?
 - laste suhtluses eakaaslastega?
- Kodutasandil, kas ja kuidas:
 - õpetaja suhtlus vanematega?
 - suhe vanemate ja laste vahel?
- Kas on kogemusi, et laps pole motiveeritud keelt õppima, ent lapsevanem paneb lapse huviringi? Kuidas sellisel juhul motiveerida last?
- Kuidas muutub õppeaasta jooksul laste motiveeritus keelt õppides? Kas see on koguaeg samal tasemel või muutub õppeaasta jooksul?

Lisa 2. Väljavõte uurijapäevikust

29.01 kell 10.15 – 10.55	<p>Pilootintervjuu tuli küllaltki hästi välja. Aga õppimiskohti oli ka küllaga. Näiteks ma võiksin järgmises intervjuus olla ise vaiksem, st mitte vastata jah, vaid siis nt noogutada :D, siis on hiljem kergem transkribeerimist teha. Veel muutsin mõne küsimuse sõnastust, et saaksin täpsemaid vastuseid. Samuti peaksin järgmises intervjuus rohkem rõhutama sõna „motiveerimine“, muidu kipuvad intervjuueeritavad motivatsiooniga seotud teemast kõrvale kalduma. Üldiselt läks esimene intervjuu minu hinnangul väga hästi.</p>
30.01 kell 10.55 – 11.30	<p>Tänane intervjuu, oli palju raskem, intervjuueeritav oli hästi kiire kõneviisiga ja sellepärast oli keeruline teda aktiivselt kuulata. Sellest tulenevalt oli vestlus ka palju lühem kui eelmine, umbes 30 min. Peale transkribeerimist jäi aga intervjuust parem mulje kui hommikul. Mõnes kohas on ainult kergeid teemast kõrvalekaldeid. Järgmine kord tuleks veel rohkem rõhutada intervjuu ajal „laste motiveerimine“.</p> <p>Sain ka raamatu Merilaas „Kvalitatiivne uurimisviis“, mis aitab päris palju, nt kuidas transkribeerimist teha ning milliseid tingmärke kasutada jms.</p>

Lisa 3. Väljavõte andmeanalüüsikeskkonnas *QCAmap* teostatud kodeerimisest

meeles, ütles et nii tore on kui laps, et kui ta tuleb tunnist ja sa küsid ta käest, et mis te täna saksa keeles õppisite, ega siis ta ei oska midagi öelda, mida õppisime aga ta läheb näiteks istub WC poti peal ja hakkab saksa keeles laulma mingit laulukest või mingit riimi seal lugema või plaksutama, et vot see näitabki, et tal on midagi külge jäänud.

Millised aspektid on Teie jaoks olulised lastele motiveeriva õpikeskkonna loomisel? (.) ma ei tooks mitte ühtegi niimoodi täiesti iseseisvana välja, et kõik see ongi seos, kindlasti õpetaja ise mängib rolli, side lapsega ja õpetaja vahel peaks tekkima, kui see ei teki siis see ei motiveeri last õppima, ise et õpetaja

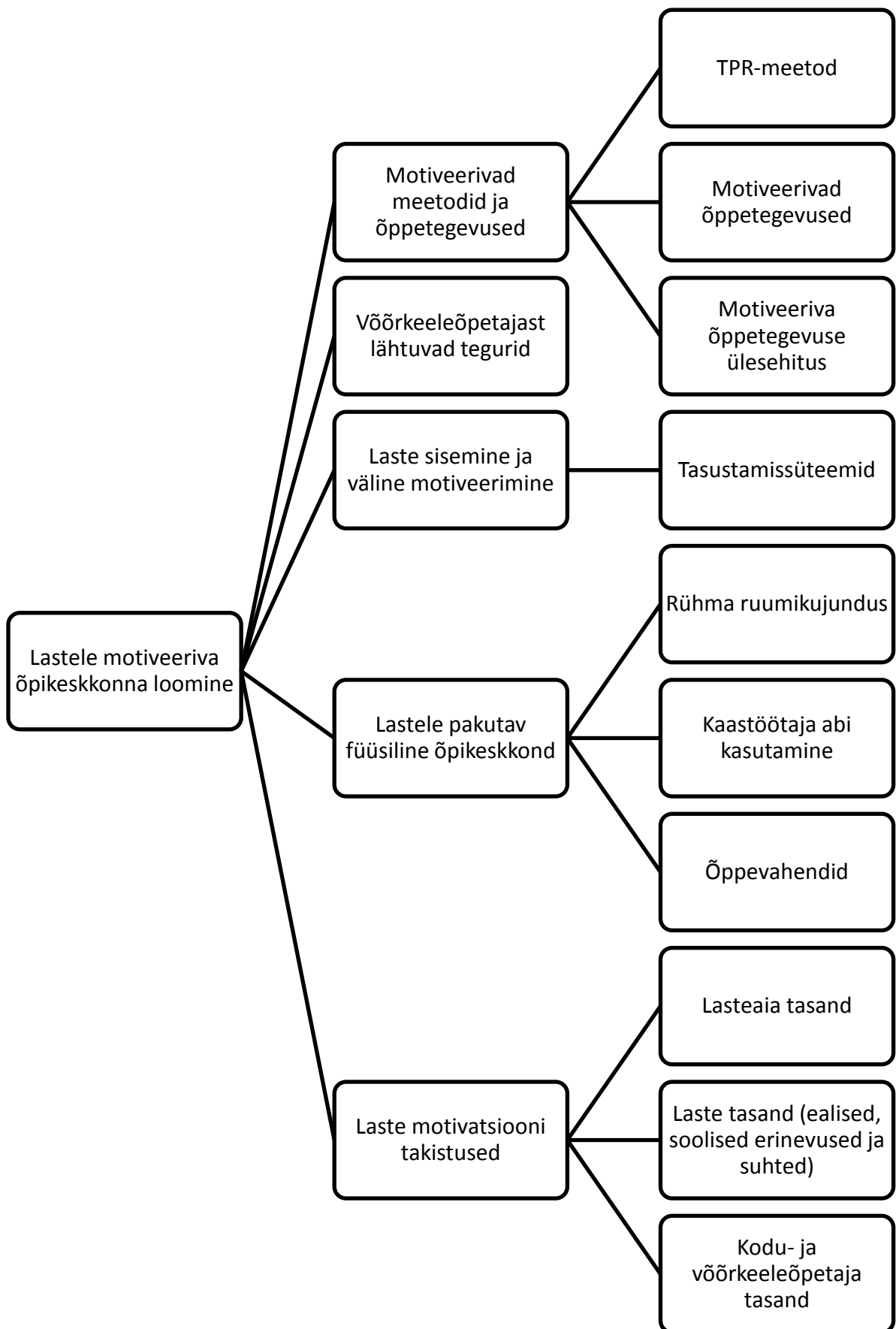
Category Formation

E1: õpetaja peab ise olema väga motiveeritud	E11: õpetaja "halb päev" võib muuta tunni i
E2: õp. alamotiveeritus kandub edasi lastele	E12: laps märkab ise õpetaja motiveeritust,
E3: Õp. keelde suhtumine kandub lastele e	E13: kogemustega suudad oma emotsioon
E4: öeldes lastele et õpetajal on halvem ter	E14: tund ise motiveerib õpetajat ja lapsi
E5: oletavasti kui lastele ei teavitaks, et tän	E16: õpetaja motiveeritus kindlasti mõjutab
E6: õpetaja peab olema positiivne, mitte vii	E17: lapsed ise märkavad õpetaja tujusid, r
E7: läbi õpetaja rõõmsameelsuse haakuva	
E8: õpetaja väsimusest, sõitub lastele rõõr	
E9: side lapse ja õpetaja vahel on väga olu	
E10: õpetaja ühepäevane halb motiveeritus	

E18: add

Milliseid takistusi tajute laste motivatsiooni (vähenemise) osas? No see takistus ongi nüüd see üks põhjus mis ma välja täin, et see õige ajastus, et laps

Lisa 4. Pea-, üld- ja alakategooriate moodustamine



Lihtlitsents lõputöö reprodutseerimiseks ja lõputöö üldsusele kättesaadavaks tegemiseks

Mina, Birgit Pung

(25.03.1992)

1. annan Tartu Ülikoolile tasuta loa (lihtlitsentsi) enda loodud teose
„Tartu lasteaedade võõrkeeleeõpetajate arvamused lastele motiveeriva õpikeskkonna loomisest
varajases võõrkeeleeõppes“,
mille juhendaja on Esta Sikkal,

1.1. reprodutseerimiseks säilitamise ja üldsusele kättesaadavaks tegemise eesmärgil,
sealhulgas digitaalarhiivi DSpace-is lisamise eesmärgil kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja
lõppemiseni;

1.2. üldsusele kättesaadavaks tegemiseks Tartu Ülikooli veebikeskkonna kaudu, sealhulgas
digitaalarhiivi DSpace'i kaudu kuni autoriõiguse kehtivuse tähtaja lõppemiseni.

2. olen teadlik, et punktis 1 nimetatud õigused jäävad alles ka autorile.

3. kinnitan, et lihtlitsentsi andmisega ei rikuta teiste isikute intellektuaalomandi ega
isikuandmete kaitse seadusest tulenevaid õigusi.

Tartus, 18.05.2015